



Consejo Nacional
de Educación

EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021

Resumen

Presentación

El Consejo Nacional de Educación (CNE) tiene como uno de sus objetivos centrales participar en la formulación, concertación, seguimiento y evaluación del **Proyecto Educativo Nacional (PEN)**; así como en la formulación y seguimiento de las políticas de mediano y largo plazo, tanto por su rol como cuerpo técnico especializado, como por su labor en el fomento del diálogo y la participación ciudadana. Es en el marco de la Ley General de Educación N° 28044 (Artículo N°81) que, en 2003, el Ministerio de Educación (MINEDU) solicitó al CNE participar en el planteamiento y concertación de un Proyecto Educativo Nacional (PEN), que tenga un alcance de 15 años y presente una visión del futuro de la educación, de modo que sirva de marco estratégico a las decisiones de política vinculadas a la conducción del desarrollo de la educación del país.

La elaboración del PEN implicó un proceso de consulta y diálogo con la sociedad, y la opinión experta de los consejeros, quienes fueron seleccionados con criterios de pluralidad e interdisciplinariedad. Luego de amplios procesos de debate técnico y consulta ciudadana, el CNE presentó, a finales de 2006, el PEN al 2021, que fue aprobado por el Foro del Acuerdo Nacional y, posteriormente, oficializado mediante la RS N° 001-2007-ED.

En abril de 2017, con RM N° 226-2017-MINEDU, se encarga al CNE tanto la elaboración de la propuesta de un nuevo Proyecto Educativo Nacional, como la conducción de la evaluación del **Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú**. La conjunción de ambas tareas obliga a preguntarse **en qué medida el PEN al 2021 aportó de manera estratégica e incidió en las políticas educativas del país durante su periodo de vigencia**.

La evaluación del PEN vigente es el objeto del presente documento. Esta se limita al periodo comprendido entre su promulgación en 2007 y el año 2017 (último año para el que se cuenta con suficiente información). Asimismo, dado que esta evaluación ha de servir de insumo para la formulación del nuevo PEN, resulta imperativo fijar ese periodo de referencia. Para realizar esta evaluación, el CNE ha contado con la colaboración de un conjunto de expertos. Un equipo realizó un estudio sobre percepciones respecto del funcionamiento del PEN¹; siete expertos nacionales revisaron individualmente cada uno de sus objetivos estratégicos (OE)²; y un experto tuvo a su cargo elaborar un informe general sobre el contexto político en el que fue formulado e implementado³. Asimismo, se consultaron las publicaciones pertinentes del CNE, incluyendo los *Balances y Recomendaciones*, así como los boletines CNE Opina⁴.

1. El estudio fue encomendado a INNOVAPUCP de la Pontificia Universidad Católica del Perú y tuvo un carácter cualitativo y semi-inductivo, orientado a comprender las percepciones, concepciones e interpretaciones de distintos actores educativos. Realizó 83 entrevistas a profundidad con consejeros y profesionales del CNE, directivos del MINEDU, direcciones regionales de Educación (DRE), unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), Consejos Regionales Participativos de Educación (COPARE), directores de Educación Superior, gestores de otros sectores públicos y actores de organizaciones civiles y de la cooperación internacional. Asimismo, condujo 18 grupos focales con estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, vinculados a la Educación Básica Regular (EBR), así como a estudiantes y docentes de la educación superior. Ambas técnicas se aplicaron en seis departamentos (Apurímac, Cajamarca, Lima, San Martín, Tacna y Ucayali). Finalmente, revisó la documentación pertinente a cada OE.
2. La revisión hecha por los siete expertos nacionales, tuvo la distribución siguiente: Verónica Villarán y Mariana Eguren para el OE 1 (Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos); Mariana Eguren para el OE 2 (Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad); Ricardo Cuenca para el OE 3 (Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia); José Luis Gargurevich para el OE 4 (Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada); Flavio Figallo para el OE 5 (Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional); y Eduardo Villanueva para el OE 6 (Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad).
3. Santiago Pedraglio.
4. En particular, los Balances y Recomendaciones de los años 2016, 2017 y 2018.

Balance e incidencia del PEN al 2021 en la política educativa

El PEN al 2021 fue una importante iniciativa en un momento de *encuentro nacional* que en la primera década del siglo XXI demostró que, a partir de la participación de la ciudadanía, se podía construir política pública de largo plazo. Es también una experiencia atípica de planificación en el Estado peruano que terminó siendo reconocida por autoridades, funcionarios y por diversos ciudadanos, como un instrumento orientador de la política educativa que ofrece lineamientos para la consecución de una visión común al 2021. Su importancia radica en ser un documento formulado a partir de una amplia consulta ciudadana, que apuesta por el diseño e implementación de políticas a largo plazo, más allá de los cambios de autoridades. No obstante, el nivel de implementación de los objetivos estratégicos propuestos y su uso como herramienta orientadora de decisiones de corto y mediano plazo en las gestiones ministeriales, ha sido menor que el esperado, a pesar de estar aludido en documentos estratégicos de los ministerios de: Justicia y Derechos Humanos, Mujer y Poblaciones Vulnerables, y Desarrollo e Inclusión Social.

Entre los años 2007 y 2017, la labor de los consejeros y miembros del equipo técnico, tuvo impacto directo en el nivel de incidencia del PEN al 2021. Luego de la elaboración y aprobación del PEN, el Consejo realizó un seguimiento a su implementación a través de la elaboración de balances anuales de las políticas implementadas relacionadas con cada uno de los objetivos estratégicos del PEN, así como mediante la expresión de su postura sobre determinados temas en los boletines CNE Opina⁵ y sus pronunciamientos. Por ello, resulta complejo separar el nivel de incidencia que pueda tener por un lado el CNE y por otro el PEN, cuando han influido en la política educativa indistintamente.

En el periodo cubierto por la evaluación han transcurrido tres gobiernos diferentes: (i) segundo mandato de Alan García (2006-2011); (ii) Ollanta Humala (2011-2016) y (iii) Pedro Pablo Kuczynski (julio 2016 – marzo 2018); y seis gestiones ministeriales: José Antonio Chang Escobedo, Víctor Raúl Díaz Chávez, Patricia Salas O'Brien⁶, Jaime Saavedra Chanduví, Marilú Doris Martens Cortés e Idel Vexler Talledo. El CNE mantuvo una relación constante y fluida con el MINEDU, la que se hizo evidente en la participación de sus más altas autoridades en los eventos organizados por aquel⁷, la receptividad hacia sus opiniones y la convocatoria a algunos de sus miembros (consejeros)

en más de una ocasión.

Se buscó que el PEN sea un orientador de la política educativa, sin embargo, según lo señalado por especialistas y exfuncionarios del MINEDU, en varias ocasiones, fue usado de manera inversa, es decir, se usó para justificar las decisiones de políticas *ex post*, buscando alinearlas (de modo discursivo) al objetivo estratégico más próximo del PEN, ya que al estar planteados con un carácter general, pudieron usarse como una especie de *paraguas* para diversos temas que permitieron, a su vez, tener varias interpretaciones. Además, desde el Sistema de Planeamiento del Sector Educación, muchas de las decisiones tomadas entre los años 2007-2017, respondieron más a la Programación Multianual de Inversiones (PMI), a la Programación Multianual (PMA) y a los programas presupuestales del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), que a las políticas, planes e iniciativas propuestas en el PEN 2021.

Debe notarse que el PEN es un marco estratégico y, por lo mismo, no puede contener detalles para instrumentalizar políticas públicas, ni opera como proyecto que establezca procedimientos para lograr cada uno de sus objetivos. En este orden de ideas, es muy importante establecer alcances claros de lo que se puede exigir al PEN e identificar qué elementos están fuera de su alcance. Debe anotarse también que, en estos años, el MINEDU no elaboró planes operativos según lo propuesto en el PEN, ya que priorizó iniciativas de cada gestión con resultados observables en el corto plazo. Esta forma de gestión ha desdeñado de modo sistemático la función de planificación estratégica sectorial donde el PEN puede jugar un rol clave.

Sin embargo, la presencia del PEN ha permitido dar continuidad a preocupaciones no siempre atendidas o insuficientemente priorizadas como la equidad educativa, la formación inicial de los docentes o la descentralización del sistema, llegando a posicionarlos en el debate educativo en acuerdo o en discrepancia con las prioridades de cada gestión ministerial. No obstante, asuntos planteados en el PEN, como la atención a las poblaciones de áreas rurales o la formación inicial docente, no progresaron sustantivamente en el período evaluado. Si bien hay una relación positiva entre avances en la situación educativa y los objetivos y políticas planteadas en el PEN, no cabe asumir una atribución

5. Para mayor información consultar el siguiente enlace <http://www.cne.gob.pe/publicaciones/boletines/>.

6. Quien fuera presidenta del Comité Directivo del CNE en el periodo que se oficializó el PEN al 2021.

7. Como los quince años de creación del CNE, evento al que asistió Marilú Martens, autoridades y representantes de instituciones públicas y privadas.

de causalidad sobre lo ocurrido. El PEN, y gracias al accionar directo de consejeros y equipo técnico del CNE, ha sumado a la discusión y a la generación de acuerdos

y sentidos comunes sobre cómo enfocar varios de los temas abordados en sus objetivos estratégicos.

Los Proyectos Educativos Regionales⁸

Los Proyectos Educativos Regionales (PER) están definidos en el artículo N° 78 de la Ley General de Educación (2003) y, a pesar de no contar con una reglamentación específica o pautas para su desarrollo, distintas autoridades regionales iniciaron su formulación desde la vigencia de la Ley. Hacia el año 2005, 16 regiones habían comenzado la elaboración de sus PER, tanto es así que los PER de Ayacucho, Huancavelica, Huánuco, Lambayeque, Pasco, San Martín y Tacna, se publicaron antes de la aprobación del PEN. Después de la aprobación del PEN, el CNE creó el Sistema de Seguimiento e Información a su Implementación dirigida a los PER (SSII-PER)⁹, que fue una herramienta de monitoreo y vigilancia que ha reportado anualmente entre los años 2010 y 2014 y la lideraba, en cada departamento, el Consejo Participativo Regional de Educación (COPARE) y la Dirección Regional de Educación (DRE).

Los PER fueron percibidos por el CNE como una oportunidad de aprendizaje importante, en los que la comunidad participaba directamente en la planificación del proceso educativo, gestando una cultura de consulta y responsabilidad entre las autoridades regionales. Si bien todas las regiones contaban con un PER, su implementación ha sido muy variada: solo en seis casos se emitió una ordenanza regional, y en un número reducido, una ordenanza directoral. Esto se puede deber a que los PER no contaban con un plan operativo, ninguno se transformó en un instrumento de planificación de la gestión pública, ni estuvieron articulados con los sistemas administrativos de cada región. Las regiones no podían abocarse a sus políticas priorizadas porque no estaban dentro de sus planes de trabajo. Los planes oficiales de las regiones, venían pautados por el MINEDU y no contemplaban los PER.

Visión, estructura y organización de contenidos del PEN al 2021

El PEN al 2021 buscó constituirse en un marco estratégico para las decisiones que involucran las políticas públicas vinculadas a la educación nacional; para ello, propuso una visión del futuro de la educación del país. Esto implicó un espacio interno de reflexión prospectiva y, al mismo tiempo, tejer las primeras relaciones del CNE con actores sociales y políticos del país. Dicha visión se basa en la definición del PNUD¹⁰ y responde a la necesidad de transformar el sistema educativo desde un enfoque de desarrollo humano, asumiendo tres principios: (i) todas las personas tienen necesidades, potencial y derechos a realizarse tanto para subsistir, como para expresar su libertad, creatividad y sentido; (ii) se necesita construir una sociedad que reconoce y valora las diferencias y diversidades en un marco donde se asume a todos como iguales en derechos y oportunidades y (iii) la satisfacción de necesidades y oportunidades debe darse en un marco de desarrollo sostenible y en coherencia con el bienestar colectivo.

A fin de consolidar el desarrollo humano como apuesta central del PEN, se plantean las funciones que debe cumplir la educación para contribuir al desarrollo

económico y competitividad; al bienestar y equidad; a la afirmación de la institucionalidad democrática; a la reforma del Estado e integración territorial, social y cultural del país. A partir de este análisis, la visión puso énfasis en el desarrollo del potencial de las personas desde la primera infancia, el desarrollo de habilidades y la práctica de valores ciudadanos, en el marco de un enfoque intercultural. El PEN al 2021 pretendió señalar los derroteros y las acciones para lograr los objetivos estratégicos planteados.

Con la finalidad de alcanzar la visión propuesta por el PEN, cada OE se dividió en resultados, con la intención de lograr una concreción en logros específicos; y para cada resultado, se enunció un conjunto de políticas. Las políticas se concretaron en medidas a fin de precisar los medios y acciones necesarias para desarrollar el resultado esperado¹¹. La generalidad de los objetivos estratégicos responde deliberadamente a la necesidad de proyectarse a largo plazo, no obstante, esta generalidad es, al mismo tiempo, la que dificulta la verificación de los avances de los mismos. Es importante señalar que los OE no se propusieron como organizadores temáticos, y la selección de políticas y medidas

8. Los PER son mencionados en las medidas del objetivo estratégico cuatro y el objetivo estratégico seis.

9. Entre los años 2010 – 2014 se implementó un Sistema de Seguimiento e Información a la Implementación de los Proyectos Educativos Regionales (SSII-PER). Se puede encontrar información en el siguiente enlace <http://www.cne.gob.pe/publicaciones/boletines/>.

10. PNUD (2005). Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2005. Hagamos de la competitividad una oportunidad para todos. Lima: PNUD.

11. La vinculación entre la visión del PEN y cada OE la desarrolla el documento completo.

no revela de modo evidente cuáles fueron los criterios de selección y organización. Si bien, las medidas no siempre lograron formulaciones precisas, ni señalaron conexiones entre sí, expresaron consensos respecto de qué ideas debían ponerse en práctica para la implementación de cada política.

El PEN se centra principalmente en la educación básica y en el campo de acción escolar. De los seis OE, los tres primeros (y parte del OE4) hacen referencia a este nivel y ámbito, concentrando la tercera parte de las políticas y aproximadamente el 50% de las principales medidas. El PEN incluye 33 políticas generales, 47 políticas específicas y

337 medidas. Si bien no se puede afirmar que este nivel de desagregación haya sido excesivo, priorizar algunos temas claves a fin de evitar dispersión, hubiese podido facilitar su concreción, implementación y respectiva evaluación en el tiempo. Por otra parte, el documento no presenta niveles de articulación entre cada uno de los objetivos estratégicos, a fin de establecer *a priori* relaciones entre las políticas (por ejemplo, cuáles son prerrequisitos de otras o son desencadenantes de cambios mayores), ni contiene elementos que permitan hacer seguimiento a la trayectoria educativa de las personas.

Análisis por Objetivo Estratégico del PEN al 2021

A continuación, se analizarán las principales políticas y medidas, vinculadas con cada uno de los seis **objetivos estratégicos** del PEN al 2021¹²:

El análisis del primer objetivo estratégico, ***oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos***, se ha centrado en la verificación de las acciones desarrolladas en torno a sus dos resultados: (1) *la primera infancia es prioridad nacional* y (2) *trece años de buena educación sin exclusiones*. Se constatan importantes avances en ambos aspectos; sin embargo, aún el país no garantiza los derechos a la salud y educación desde el nacimiento a todas las personas.

Respecto del resultado (1), la atención de la primera infancia cuenta con un marco normativo y de planificación claro: el Plan Nacional de Acción por la Infancia (PNAIA)¹³, la Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social “Incluir para Crecer”¹⁴, entre otros. Así, en torno a este marco, se diseñaron e implementaron programas específicos para reducir la desnutrición, asegurar una adecuada alimentación, y fomentar prácticas de crianza que permitan el desarrollo integral de los infantes¹⁵.

Este despliegue ha sido liderado, principalmente, por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) desde su creación en 2011, y el Ministerio de Salud (MINSAL). La poca visibilidad del Ministerio de Educación (MINEDU) puede deberse a las contadas iniciativas dirigidas a la atención de los infantes, pese a su participación en la elaboración de los planes y estrategias para el desarrollo infantil temprano. Es indudable la prioridad otorgada a la primera infancia para asegurar su bienestar y desarrollo integral, así como los resultados positivos de ello. No obstante, estas acciones carecen del nivel de coordinación intersectorial necesario para garantizar que el mismo niño o niña reciba todos los

servicios requeridos a lo largo de sus primeros años para el desarrollo de su potencial.

Por otro lado, respecto del resultado (2), *trece años de buena educación sin exclusiones*, la ampliación del acceso a la educación inicial, nivel desatendido en años previos, es una de las acciones más estables del sector Educación. En 2017, 91.4%¹⁶ de los niños y niñas, entre tres a cinco años, fueron matriculados en este nivel. Esta expansión ha contribuido al cierre de brechas entre el ámbito rural y urbano, y entre aquellos con lengua castellana y originaria. Sin embargo, no ha habido una política expresa destinada a asegurar que todos los servicios educativos creados satisfagan un conjunto básico de condiciones de calidad para su operación lo que origina que, en ciertos casos, haya una prestación deficiente. De la misma forma, las dificultades para asegurar el acceso, permanencia y conclusión en la educación secundaria persisten, especialmente, para los últimos grados de este nivel; pese a la clara tendencia a elevar los niveles de conclusión y conclusión oportuna de los estudios.

Modelos de servicio como Jornada Escolar Completa (JEC) y los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) muestran el interés del sector en brindar servicios diversificados según necesidades específicas; aunque su aporte a la equidad es cuestionable, debido a la fuerte inversión en segmentos de población predominantemente urbana, con lengua materna castellana y, probablemente, no pobres; mientras que en otro extremo las tres Formas de Atención Diversificadas (FAD) enfocadas a la atención en ámbitos rurales, acogen a un número reducido de adolescentes, y presentan fuertes problemas en su implementación a partir de un débil arreglo institucional¹⁷.

12. El análisis del diseño, estructura y consistencia de cada objetivo estratégico se presenta en el documento detallado de la evaluación. En este resumen, solo se analizará las políticas públicas más relevantes acordadas a cada OE.

13. El último PNAIA se aprobó en 2012.

14. Aprobada en 2013.

15. En este periodo, la presencia de desnutrición crónica y la anemia en los infantes ha disminuido en 15.6 y 10.3 puntos porcentuales, respectivamente. Asimismo, la información disponible muestra el efecto positivo en el desarrollo infantil temprano de los infantes atendidos por los servicios de cuidado y acompañamiento familiar.

16. En el 2012, el 77.3% entre tres a cinco años fueron matriculados en el nivel inicial (80.4% del área urbana y 70.0% del área rural), mientras que en el 2017, se alcanza a nivel nacional un 91.4% de matrícula esperada, siendo las tasas similares entre área urbana y rural.

17. Para mayor información revisar <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Evaluaci%C3%B3n%20de%20las%20FAD.pdf>.

La educación intercultural bilingüe (EIB)¹⁸ ha logrado mayor visibilidad gracias a la aprobación de distintas políticas y planes. Por su parte, la educación Básica Alternativa (EBA) y la Especial (EBE) se encuentran relegadas de gran parte de las decisiones sobre políticas educativas. Asimismo, en estas dos modalidades, la cobertura continúa siendo reducida y no se abordan decididamente temas pendientes como la formación continua de sus docentes y la inclusión en la escuela regular.

Con relación al segundo objetivo estratégico, **estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad**, la evaluación se ha centrado en sus dos resultados: (1) *todos logran competencias fundamentales para su desarrollo personal y el progreso e integración nacional* e (2) *instituciones acogedoras e integradoras enseñan bien y lo hacen con éxito*. Se encontró que el PEN al 2021 ha servido para legitimar la priorización de ciertas políticas y programas que apuntaban a mejorar la calidad en las instituciones educativas (IIEE), como un currículo basado en competencias o el acompañamiento pedagógico. Sin embargo, esto no significa que todos los estudiantes estén logrando los aprendizajes esperados o que el total de IIEE gestione prácticas pedagógicas exitosas; de hecho, la escasa evidencia disponible sobre niveles de aprendizaje muestra mejoras tímidas, aunque sostenidas en el tiempo.

Luego de un largo proceso iniciado en los años 2011-2012, actualmente se cuenta con un Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), el mismo que se estructura por competencias y enfatiza la educación para la ciudadanía. Asimismo, el CNEB contempla un conjunto de enfoques transversales que buscan dar unidad y coherencia a la formación más allá de las especificidades de las áreas de desarrollo existentes. Asimismo, el currículo define estándares de aprendizaje para cada una de las 29 competencias obligatorias. En lo que respecta a EIB, es un avance que el currículo proponga por primera vez el área de castellano como segunda lengua para estudiantes con lengua materna originaria, siendo coherente con el enfoque de interculturalidad presente en el documento.

Las principales dificultades se presentan en la implementación y apropiación del currículo en el aula, así como en contar con materiales educativos articulados con éste, y en temas referentes a la evaluación formativa. La implementación curricular se está llevando a cabo de manera gradual desde 2017, habiéndose empezado por los servicios educativos polidocentes del nivel primario, casi en su totalidad urbana y en su mayoría de gestión estatal. Las estrategias empleadas son la Asistencia Técnica y el Acompañamiento Pedagógico, que cuentan con un conjunto de herramientas de apoyo a la implementación

del currículo¹⁹, pero que la mayoría de docentes no conocen. Si bien todas las regiones cuentan con un currículo regional, el cual busca reconocer la diversidad y promover la participación de las instancias regionales, estos no suelen ser un referente pedagógico en las escuelas.

Por su parte, la evaluación estandarizada de aprendizajes implementada desde 1996, con evaluaciones de carácter muestral, y censal (desde 2007), ha alcanzado elevados estándares técnicos y solidez institucional. Esto ha permitido que las evaluaciones cubran áreas diversas como lectura, matemáticas, escritura, ciudadanía, historia, geografía y economía, así como la evaluación de la lectura en un número creciente de lenguas originarias. En las áreas y grados para los que se cuenta con información, las evaluaciones muestran mejoras consistentes, y han contribuido a identificar a los sectores de la población con menor logro en los aprendizajes. A partir de la evidencia y en correspondencia con la experiencia internacional, la incorporación de los operativos censales (la llamada Evaluación Censal de Estudiantes –ECE–, especialmente en segundo grado de primaria), ha derivado, en un conjunto de prácticas no deseadas como el entrenamiento para la prueba, la reducción del aprendizaje de los estudiantes solo a las áreas evaluadas, la preocupación única por los grados evaluados y la discriminación a los estudiantes que son vistos como personas que afectarían de modo negativo la calificación media de la escuela.

Sobre el resultado (2), *instituciones acogedoras e integradoras enseñan bien y lo hacen con éxito*, el cual hace referencia a las prácticas pedagógicas, cabe anotar que el acompañamiento pedagógico fue enfocado como una modalidad de la formación en servicio orientada a la mejora de las prácticas de enseñanza. Hacia 2017, se había construido cierta unidad de criterios sobre qué funciona y qué se puede mejorar mediante este tipo de acciones que se enmarcan en los lineamientos del PEN, en donde se enfatiza el respeto a los estudiantes, el fortalecimiento del rol pedagógico del maestro y la mejora del clima institucional. Si bien existen estudios que señalan que el acompañamiento impacta positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, aún es necesario fortalecer en los docentes el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos a partir de estrategias complementarias a la reflexión guiada por un acompañante.

Para el análisis del tercer objetivo estratégico, **maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia**, se considera las acciones realizadas en el marco de los resultados: (1) *sistema integral de formación docente* y (2) *carrera pública magisterial renovada*. Las políticas docentes se muestran más

18. Al respecto, desde un enfoque intercultural de la educación, se debe considerar la dimensión lingüística, en particular en la recuperación y reconocimiento de las lenguas e identidades de los pueblos originarios; pero, además, se requiere reconocer los distintos aportes y diferencias, muchas veces asimétricas y conflictivas, existentes entre estos distintos contingentes culturales que integran nuestro país.

19. Estas incluyen una cartilla de planificación curricular para educación primaria, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, materiales para trabajar el enfoque de género y un curso virtual.

vitales y mejor diseñadas, pese a sus distintos niveles de implementación.

Con relación al resultado (1), la aprobación del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) fue un avance sólido enmarcado en la elaboración de estándares de buena docencia. Este es un instrumento técnico y constituye una de las principales guías para el diseño e implementación de políticas de formación y evaluación docente. Asimismo, la formación en servicio experimentó cambios importantes que condujeron a una mejora en su diseño e impacto: las estrategias de formación tradicionales, masivas y estandarizadas se reorientaron hacia estrategias de acompañamiento en aulas, diferenciadas según las características del servicio, con miras a un trabajo más colegiado. Las evaluaciones realizadas a esta estrategia coinciden favorablemente en su diseño e implementación; no obstante, alertan sobre la importancia de la selección, formación y trabajo de los acompañantes, así como sobre sus condiciones laborales.

Por otro lado, los procesos de mejora continua de las instituciones de formación pedagógica y la formación inicial no tuvieron el logro deseado en estos años. El establecimiento de procesos de mejora continua que los sistemas de acreditación habrían de constatar tuvo distintas interrupciones, debido a cambios en los diseños institucionales –de CONADES a SINEACE–, de los mismos estándares, así como, la adecuación de este proceso en el marco del licenciamiento institucional. La no priorización de la formación inicial, por su parte, se ha sostenido por una nueva década, pese a contar con un marco normativo favorable como base para una reforma y diseños elaborados para modificar el currículo o la carrera del docente formador.

Respecto del resultado (2), *carrera pública magisterial renovada*, la introducción del mérito profesional como criterio central para el acceso, la permanencia y el avance en la carrera magisterial pública es un paso importante y clave para la mayor valoración social de la docencia. La legislación de 2007, crea un sistema basado en este principio al que, desafortunadamente, se acogió un número muy limitado de docentes, de modo que se contaba con dos regímenes laborales distintos y esquemas remunerativos también diferenciados. La legislación de 2012 unifica los regímenes y mantiene un sistema basado en el mérito; así, la gran mayoría de docentes que no había optado por una carrera basada en este principio fue incluida por ley.

Esta situación, junto a los problemas de aplicación de las primeras evaluaciones a docentes²⁰, puede explicar algunas resistencias aún manifiestas a las evaluaciones. Sin embargo, los sistemas de evaluación docente han avanzado y a la fecha se ha conducido tres procesos vinculados al

ingreso a la carrera, nueve vinculados a la reclasificación y ascensos; y uno de desempeño, a pesar de sus cuestionamientos por algunos sectores del magisterio y las críticas por el alto costo que implican al sistema. Asimismo, las políticas de revaloración muestran avances importantes mediante acciones dirigidas al bienestar de la profesión y a la mejora de las condiciones laborales, e incluyen la elevación del salario real de ingreso a la carrera, que luego de un largo período de recuperación paulatina, tuvo una tendencia a la baja entre 2006 y 2016, con la excepción del aumento asociado a la legislación de 2012.

En cuanto al cuarto objetivo estratégico, ***una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad***, la evaluación se ha centrado en sus dos resultados: (1) *gestión educativa eficaz, ética, descentralizada y con participación de la ciudadanía*, y (2) *educación financiada y administrada con equidad y eficiencia*. Aunque existe un marco normativo favorable para la gestión descentralizada, el sistema educativo experimentó un proceso de recentralización de la toma de decisiones.

Con relación al resultado (1), *gestión educativa eficaz, ética, descentralizada y con participación de la ciudadanía*, se realizaron distintos cambios en torno a la organización y estructura del sistema educativo, principalmente expresados en modificaciones al Reglamento de Organización y Funciones (ROF). Asimismo, se diseñaron propuestas de la Ley de Organización y Funciones (LOF); pero, hasta la fecha, el sector educación es el único que no cuenta con esta ley. El PEN propone cambiar el modelo de gestión de la educación y la LOF es un instrumento para hacer explícitos estos cambios y conducirlos²¹.

Existen instrumentos y espacios orientados a fortalecer la gestión educativa descentralizada como: los Lineamientos de Relación Intergubernamental, aprobados en 2014; los Lineamientos de Gestión Descentralizada, aprobados en 2015, y la Matriz de Gestión Descentralizada, aprobada en 2016. Asimismo, se cuenta con los espacios como las Comisiones de Gestión Intergubernamental en Educación (CGIE) y los GORE Ejecutivo. No obstante, estos espacios todavía requieren fortalecerse para favorecer el diálogo y el trabajo articulado entre sectores, de manera permanente y complementaria. Otra de las acciones vinculadas a este resultado, fue el Plan Piloto de Municipalización de la Gestión Educativa (PPMGE), aprobado en 2007 y desactivado en 2011. Si bien se implementó, asegurando que era una medida dentro del marco de la descentralización, presentó problemas de debilidad institucional y fue objeto de severos cuestionamientos de la sociedad civil y de la comunidad educativa., incluido el CNE²².

20. En particular la evaluación de 2007 que carecía de propósitos claros y que se implementó al tiempo que se promovía un clima de descalificación de los docentes y confrontación entre éstos y el gobierno.

21. Promover la aprobación de una LOF no constituye un fin en sí mismo. Los arreglos institucionales que proponga una eventual LOF deben responder a la finalidad de asegurar el derecho a una educación de calidad de las personas.

22. Debido a su contradicción normativa respecto de las funciones de los gobiernos locales, así como la posibilidad de que esta medida contribuya a acrecentar brechas educativas

Por último, existen acciones vinculadas directamente a la institución educativa como: el fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directores, la promoción e institucionalización de las redes educativas y la formulación de instrumentos de registro que constituyen el primer paso para conducir un necesario reordenamiento territorial de los servicios educativos. A pesar de ello, el fortalecimiento de la institución educativa y su autonomía²³ no se ha asumido como una prioridad.

Con relación al resultado (2), *educación financiada y administrada con equidad y eficiencia*, se observa que el gasto público en educación se ha elevado de modo importante, en términos reales, en casi tres veces a lo largo del siglo XXI, y si consideramos su valor por estudiante, el incremento real es de 3,5 veces. Dado que este crecimiento ha ido de la mano del crecimiento económico del país, no es posible constatar una mayor prioridad presupuestal de la educación. Además, la discusión sobre financiamiento está intrínsecamente ligada a la organización y gestión interna del sistema educativo; por lo que se requiere replantear los arreglos institucionales vigentes²⁴, así como los indicadores de resultados que emplea el sistema para destinar recursos y conducir sus políticas. Uno de los principales problemas de la recomendación del PEN al 2021 sobre este punto es que se asumió que la inversión en educación habría de fijarse con relación al producto bruto interno, falta explorar distintos modelos o fuentes de financiamiento y de asignación de los recursos que reconozcan las distintas necesidades y contextos de los estudiantes, en donde se priorice un financiamiento más equitativo.

Con respecto al quinto objetivo estratégico, **educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional**, se considera las acciones realizadas en el marco de sus tres resultados: (1) *renovado sistema de educación superior articulado al desarrollo*, (2) *se produce conocimientos relevantes para el desarrollo y la lucha contra la pobreza*, y (3) *centros universitarios y técnicos forman profesionales éticos, competentes y productivos*. Se verifica, en los últimos años, un incremento en los esfuerzos destinados a crear una institucionalidad que forme profesionales solventes, cree conocimiento y contribuya al desarrollo del país. En un contexto altamente cambiante como el actual, las demandas del mercado laboral terminan siendo muy impredecibles. Por ello, toma mayor relevancia el contar con una visión prospectiva del contexto que permita impulsar un reencuentro entre la educación superior y las demandas regionales y nacionales.

En cuanto al resultado (1), se dieron varias iniciativas que buscaron renovar la estructura de la educación superior como la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – Ley N° 28740²⁵; la Ley Universitaria Ley N° 30220²⁶ y el proceso de licenciamiento de universidades derivado de las disposiciones de dicha Ley, incluida la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU) y la reorganización del SINEACE, la Política de Aseguramiento de la Calidad aprobada en el 2015, y Ley de Institutos y Escuelas Superiores de 2016. Sin embargo, estas acciones no han derivado aún en una mejor estructuración de la educación superior. Los procesos de licenciamiento muestran falencias preexistentes, ya que dichos procesos solo verifican el cumplimiento de condiciones básicas de operación. En el caso del SINEACE, es imperativo culminar el proceso de reorganización iniciado en 2014. Asimismo, no se ha renovado la carrera docente en universidades e institutos donde, aún, los procesos no son transparentes ni necesariamente basados en el mérito profesional.

Aun cuando la evaluación y autoevaluación permanente de las universidades, respondiendo a las exigencias de las instituciones reguladoras y acreditadoras, mejoró los servicios básicos, docentes e infraestructura, el análisis del resultado (2), *se produce conocimientos relevantes para el desarrollo y la lucha contra la pobreza*, revela que el vínculo entre investigación, sistema productivo y el desarrollo en las regiones es débil. En este periodo, son destacables algunos esfuerzos por fomentar la investigación, como la ampliación de fondos concursables gestionados por CONCYTEC (ejemplo el programa Ciencia Activa) o el Ministerio de la Producción (Innovate Perú, ex FINCYT); así como, el incremento de becas y créditos educativos para la formación de posgrado en universidades destacadas del mundo, como la Beca Presidente brindada por PRONABEC o el programa Reto Excelencia²⁷ auspiciado por la Autoridad Nacional del Servicio Civil (SERVIR). El avance en producción de conocimiento es reducido y su relación con la lucha contra la pobreza no se ha podido verificar.

En cuanto al resultado (3) *centros universitarios y técnicos forman profesionales éticos, competentes y productivos*, los avances están sujetos a la relación entre las políticas institucionales y, según el caso, a los procesos de acreditación que suponen una articulación entre los perfiles de egreso, un ajuste curricular en torno a ello y una autoevaluación que facilite esta adecuación en un plazo determinado con los recursos correspondientes. Aunque la Ley de Institutos y Escuelas de Educación

23. Asimismo, si bien este objetivo plantea medidas para fortalecer la autonomía de las instituciones educativas; no termina de articular las propuestas a los cambios o reforma de gestión del sistema educativo con la importancia de la autonomía de las instituciones educativas.

24. Es necesario plantear qué problemas organizacionales o de funcionamiento del sector –sea por burocracia extrema, por problemas de transparencia y rendición de cuentas, por falta de autonomía u otros aspectos– deben solucionarse para mejorar el cuánto y cómo se emplean los recursos en educación para asegurar los aprendizajes de las personas.

25. Aprobada en 2006.

26. Aprobada en 2014.

27. Con este programa, dirigido a los servidores públicos a nivel nacional, se busca un servicio civil especializado que contribuya efectivamente a la mejora de la calidad de los servicios públicos que brinda el Estado.

Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes del 2016, la Ley Universitaria del 2014, y la Ley del SINEACE del 2006 prevén esta adecuación, hasta el año 2017 no se contaba con instrumentos que permitan conocer qué es lo que está ocurriendo en este rubro. A esto se agrega que no se cuenta con información sobre lo aprendido por los estudiantes, son pocas las instituciones preocupadas por la capacitación y formación de sus docentes, y no se ha fortalecido la educación técnico-productiva en áreas claves de desarrollo.

En el sexto objetivo estratégico, **una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad**, la evaluación se ha centrado en sus tres resultados: (1) *gobiernos locales democráticos y familias promueven ciudadanía*; (2) *empresas, organizaciones y líderes comprometidos con la educación* y (3) *medios de comunicación asumen con iniciativa su rol educador*. Este objetivo constituye uno de los primeros esfuerzos del Estado en reconocer en sus políticas que la educación no es un proceso exclusivo del sistema educativo, sino un proceso social que va más allá de las instituciones educativas: la sociedad tiene un carácter educador. Por ello, la importancia de hacer explícita la responsabilidad educativa de sus distintos actores para la formación ciudadana y el desarrollo y bienestar de la comunidad. De ahí que este objetivo sea el más mencionado en distintos instrumentos de política pública como el Plan Bicentenario; el Plan Nacional de Educación en Derechos y Deberes Fundamentales al 2021, y el Plan Nacional de Educación Ambiental 2017-2022²⁸.

A pesar de ello, el PEN al 2021 no desarrolló una base conceptual de sociedad educadora a partir de la cual fuese posible determinar el compromiso educativo o un vínculo coherente entre los actores que indica en sus resultados. Esta limitación conduce a plantear responsabilidades diversas y dispersas que no necesariamente convergen entre sí, y hacen difícil su implementación y seguimiento. Especialmente en el caso del resultado (1), *gobiernos locales democráticos y familias promueven ciudadanía*, resulta difícil identificar todas las intervenciones o acciones que llevan a cabo los gobiernos locales en relación a este resultado.

Sin embargo, hay experiencias que permiten reconocer la labor de los gobiernos locales. Entre ellas, se encuentra el Premio Nacional “Sello Municipal Incluir para Crecer: gestión local para las personas” otorgado por el MIDIS a los gobiernos locales que contribuyen a mejorar las condiciones de vida de la población en situación de pobreza. Desde la sociedad civil, se encuentra el “Premio a las Buenas Prácticas en Gestión Pública”. Asimismo, existen las instancias formales con las que cuentan los gobiernos locales, cuyo trabajo se vincula a las propuestas del PEN: la Defensoría Municipal de los Niños y Adolescentes (DEMUNA), la Oficina Municipal

de Atención a las Personas con Discapacidad (OMAPED) y el Centro Integral de Atención al Adulto Mayor (CIAM). Por otro lado, existen diversas e importantes experiencias de educación comunitaria que han tenido lugar en el periodo de análisis. Entre ellas, se encuentra el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) y proyectos de promoción de la participación activa de mujeres en sus comunidades a través del fortalecimiento de habilidades lingüísticas.

Con relación al resultado (2), *empresas, organizaciones y líderes comprometidos con la educación*, existen programas educativos promovidos por el sector empresarial para fortalecer las habilidades de jóvenes y adultos que desean ingresar al mercado laboral. Asimismo, existen iniciativas en diversas regiones llevadas a cabo por Empresarios por la Educación y el Centro de Estudios Financieros de la Asociación de Bancos del Perú. Estas y otras acciones, dan cuenta de una preocupación y compromiso de un segmento del sector empresarial. Sin embargo, el vínculo entre el empresariado y los Consejos Participativos Regionales de Educación (COPARE) o Consejos Participativos Locales de Educación (COPALE), medida propuesta por el PEN, es escasa. Estos consejos tuvieron un rol activo, en colaboración con diversos actores de la sociedad civil, en el marco de la elaboración de los PER; pero a partir de 2012, se constata un débil funcionamiento de estos mecanismos y escasa consolidación institucional²⁹.

Con relación al resultado (3), *medios de comunicación asumen con iniciativa su rol educador*, es importante señalar que el PEN fue formulado en medio de los procesos de transformación digital iniciados en las décadas previas. Si bien los medios de comunicación masiva, como la televisión y la radio, medios mencionados en el PEN, continúan siendo un vehículo fundamental para entender aspectos de la sociedad peruana, se debe considerar que los medios digitales influyen cada vez más en los hábitos de consumo, entretenimiento, información y en la formación de las personas. Asimismo, en el PEN no se reconoce las enormes diferencias entre la noción normativa de la prensa y los medios y la práctica cotidiana de los mismos. Ahora bien, los medios de comunicación tampoco parecen tener un real compromiso con la educación. Hay una resistencia aparente a asumir esas responsabilidades –señaladas, además, en el artículo 14° de la Constitución Política del Perú– y una tendencia a buscar mecanismos para aumentar la rentabilidad, sin necesariamente considerar las responsabilidades educativas que les corresponden. Aunque el PEN propone medidas de seguimiento o supervisión para mejorar el contenido de los medios, no existe un mecanismo administrativo para la sanción de contenidos sin que medie queja de la audiencia.

28. Estos planes corresponden al CEPLAN y PCM; al MINJUS, y al MINEDU, respectivamente.

29. Debido a una falta de voluntad política, lo que da cuenta de su débil institucionalidad como instancia de concertación entre los gobiernos regionales y la sociedad civil.

Conclusiones

El análisis realizado permite extraer las siguientes conclusiones:

- La visión del PEN ha contribuido de manera importante en señalar la ruta para la definición de políticas y programas, orientados al logro de una educación de calidad entre los años 2007-2017. Varios de los temas planteados en el PEN al 2021, siguen vigentes, como la necesidad de una formación humanista, el desarrollo de habilidades ciudadanas y la consolidación de los principios democráticos.
- Si bien no cabe establecer una relación causal entre el PEN al 2021 y el avance de las políticas educativas, debido a la complejidad y multicausalidad de los fenómenos asociados a éstas, es posible identificar importantes progresos en aspectos relacionados con sus objetivos estratégicos y propuestas de políticas.
- Pensar todo el sistema educativo en un ejercicio prospectivo de 15 años, se convierte en un acto *sui generis* que, por un lado, permitió recoger los sentidos comunes de la época y, a la vez, tuvo el potencial de influir en la política pública, en el sector Educación, y en otros como Justicia y Derechos Humanos.
- En el PEN, tanto los objetivos como las propuestas de políticas y medidas, se encuentran redactados en distintos ámbitos de acción y niveles de especificidad, y no hay un reconocimiento explícito de la trayectoria educativa de las personas. La mayoría de medidas estuvieron centradas en la educación básica y en el ámbito escolar, sin prestar una atención equivalente a la educación superior, la educación continua y a otras instancias de la sociedad que pueden contribuir en la formación de personas.
- Luego de 10 años de la aprobación del PEN, la primera infancia cuenta con un marco normativo y programas que han favorecido los resultados en el desarrollo infantil temprano, y aunque estas acciones carecen del nivel de coordinación intersectorial requerido para la atención a esta etapa, la visibilidad de este tema en un documento orientador como el PEN al 2021 fue certera.
- El incremento de la cobertura, permanencia y conclusión de los niveles de inicial, primaria y secundaria, así como el cierre de brechas, son avances valiosos respecto de los trece años de buena educación sin exclusiones propuesto por el PEN. Sin embargo, este progreso no puede desatender las condiciones básicas de calidad de los servicios educativos ofrecidos, especialmente cuando se destinan a los grupos sociales más vulnerables.
- El PEN al 2021 ha contribuido de manera importante a señalar la ruta para la definición de políticas y programas orientados a la mejora de los aprendizajes, y el sistema educativo peruano ha dado pasos hacia el alineamiento de sus actores para lograrlo. Esto es sugerido por los resultados, si bien magros pero en ascenso, de las pruebas estandarizadas y en las características del currículo vigente, con un enfoque inclusivo y otro intercultural, así como en la incorporación de estándares de aprendizaje. Sin embargo, aún existe un largo camino por recorrer en lo que respecta a la implementación curricular en el aula.
- Se ha logrado un avance importante en el establecimiento de un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes, que toma en cuenta la diversidad cultural y lingüística del país. Lamentablemente, la Evaluación Censal de Estudiantes fue tomada por varios agentes como el único indicador de éxito educativo a pesar de toda la evidencia y opiniones expertas en contra de ello; esto derivó en un conjunto de prácticas no deseadas como la reducción curricular o el entrenamiento para la prueba³⁰.
- Las políticas de estándares de buena docencia, formación en servicio y la carrera docente, basada en el mérito profesional, muestran sólidos avances en su formulación y legitimidad, a pesar de algunas críticas recibidas del magisterio. Sin embargo, hay ciertos elementos, como la formación inicial y los procesos de mejora continua de las instituciones de formación pedagógica, que quedaron relegados, lo cual obliga a reflexionar sobre el nivel de articulación en la implementación de las políticas docentes.
- Si bien las propuestas del PEN relacionadas a la revaloración docente tuvieron un énfasis en los factores económicos, el MINEDU también promovió acciones para el reconocimiento público de los docentes, así como el sector privado con iniciativas como “El Maestro que deja huella”; sin embargo, estas acciones se dieron solo dentro de espacios educativos, lo cual no favorece al logro del reconocimiento social de esta labor.
- Si tomamos en cuenta los últimos años del periodo de evaluación, el sistema educativo se encontraba en un proceso de recentralización en la toma de decisiones, a pesar de contar con un marco normativo que favorece la gestión descentralizada, y espacios y comisiones de diálogo intergubernamental e intersectorial, de la propia necesidad de fortalecer la autonomía de las instituciones educativas y la inoperancia de los esquemas centralistas.
- Por su parte, los PER son instrumentos de gestión que cuentan con respaldo legal³¹ y técnico³², pero que su implementación o seguimiento han sido prácticamente nulos.

30. Para mayor información consultar: Consejo Nacional de Educación (Setiembre, 2013). Evaluaciones Estandarizadas del Rendimiento Escolar. CNE Opina. Boletín del Consejo Nacional de Educación N°36. Disponible en: <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-36.pdf>.

31. Presente en la Ley General de Educación.

32. Se contó con asistencia técnica para su elaboración en varias regiones.

- Esta evaluación permite sugerir que la política de educación superior debe ser revisada considerando que se trata de un solo sistema que integra lo tecnológico y lo universitario a nivel nacional. Es necesario evaluar el rol del SINEACE ya que presenta problemas en su modelo institucional original y avanzar y fijar metas para la creación de escuelas superiores como parte de los procesos de revaloración de la educación tecnológica y pedagógica.
- El PEN requiere un trabajo conceptual más sólido acerca del rol educador de la sociedad, de los roles cambiantes y diversos que los actores económicos, políticos y sociales tienen en la vida diaria del país; y la capacidad de integrar visiones prospectivas con la realidad de un entorno cambiante.

Recomendaciones para el PEN al 2036

Durante el período cubierto por esta evaluación se verifican varios esfuerzos por construir institucionalidad y aproximarnos a una educación de calidad. Esta evaluación permite sugerir que el PEN al 2036 debe incluir lo siguiente:

- La equidad debe seguir siendo un eje central de la propuesta. La expansión de los servicios debe considerar las condiciones de calidad que se requieren, así como el contexto y atributos del estudiante. En esa línea, el cierre de brechas requiere de modelos diferenciados diseñados a partir de los factores asociados a la persistencia de estas brechas.
- Se debe continuar con los enfoques transversales presentes en el actual CNEB como: el enfoque de derechos, el enfoque de inclusión, el enfoque de igualdad de género, con énfasis en lo intercultural como base central de los aprendizajes de todos los estudiantes del país.
- Es necesario replantear el diseño la evaluación de aprendizajes a nivel de sistema, en donde se reestructuren sus objetivos, usos y características. Por un lado, están los malos usos que se asociaron a la aplicación de la ECE, y por otro, la preocupante relevancia que cobró en el sistema educativo en ausencia de otros componentes pedagógicos sólidos y de instrumentos de autoevaluación de las instituciones y servicios educativos.
- Se requiere incorporar un marco conceptual, que permita comprender los elementos claves de la cuestión docente, dentro de las decisiones de política. Así, su diseño será más ordenado, bajo criterios técnicos, y con resultados más integrados. Bajo este marco, es fundamental transformar la formación inicial docente, así como considerar las particularidades de los diferentes contextos rurales, como las distintas necesidades para la educación intercultural, especial y alternativa.
- Fortalecer a las instituciones educativas como comunidades de aprendizaje que gocen de autonomía pedagógica y organizar el sistema en función de ello. Por otro lado, es fundamental conocer cuánto se debe invertir por estudiante tomando en cuenta la diversidad de situaciones y necesidades según sus distintas características y contextos.
- Proponer mecanismos que permitan asegurar la independencia de las instancias reguladoras como la SUNEDU u otras que sea necesario crear (para la propia educación básica), a fin de garantizar, entre otros temas, su solvencia técnica.
- Reivindicar que el objetivo educativo de la sociedad es la formación ciudadana, tomando en cuenta que en el año 2021 celebramos el bicentenario de nuestra República. Debe enfatizarse la formación de ciudadanía desde la primera infancia, hasta los adultos mayores. Se debe contemplar que la formación de ciudadanos, no ocurre únicamente en las instituciones educativas. La comunidad y las instituciones que la conforman, como los gobiernos locales o los medios de comunicación, cumplen un rol importante en la afirmación de los valores que definen a una sociedad democrática.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Presidente: César Guadalupe Mendizábal. **Comité directivo:** Grover Pango Vildoso, Jorge Jaime Cárdenas, Fabiola León-Velarde Servetto y Mario Rivera Orams. **Secretaría Ejecutiva (e):** María Luisa Benavides Zúñiga.

Elaboración: María Teresa Estefanía Sánchez, Paola Castro Rodríguez y Almendra Guzmán Rivas.

Consejo Nacional de Educación: Av. San Felipe 539, Jesús María – Lima, Perú. Teléfono: (511) 615-5966.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-10126.

Impresión: Jids Publicidad SAC

Av. Isabel la Católica 1230. Urb. Matute. La Victoria





Primera Edición: Agosto 2019

5000 ejemplares. Impreso en Perú.

Este documento puede ser reproducido por cualquier método con propósitos educativos y para la difusión y el debate, siempre y cuando se cite la fuente de la información.



Consejo Nacional
de Educación

-  @cneperu
-  Consejonacionaldeeducacion
-  cneperu
-  www.cne.gob.pe